

## **La necesidad de reconceptualizar y re-imaginar el aprendizaje y la pedagogía en los museos en la era digital**

Bronya Calderón

Spaces4learning

---

**Resumen:** Este artículo tiene que ver con una nueva perspectiva de investigación en campo de la pedagogía y el aprendizaje en el museo. Este proyecto puede caracterizarse como innovativo, no sólo porque plantea una nueva forma de enfocar la investigación, desde la investigación-acción, pero también porque desarrolla una nueva práctica pedagógica. Por un lado esta nueva perspectiva esta asociada a un nuevo enfoque sobre las teorías del aprendizaje y por otro lado a la introducción y al impacto de las tecnologías digitales en la sociedad actual; consideraciones a tener en cuenta por los museos que están reorientado sus funciones hacia la educación y el aprendizaje.

**Palabras clave:** pedagogía museística, investigación, aprendizaje informal, TICS, educación

---

### ***Racionalizando el argumento para una nueva práctica pedagógica***

El reto de trabajar como educadora en ambientes fuera de colegio me llevo a cuestionar mi rol pedagógico, la idea del profesor como experto quien transmite conocimientos y la del alumno como novato, receptor de la información. Entonces esta nueva perspectiva pedagógica surge de los retos teóricos y prácticos que plantea mi rol como educadora e investigadora en un museo. Previa a esta investigación, mis concepciones sobre que es el aprendizaje parten de los contextos de aprendizaje formal, sobre todo en una visión cognitiva del aprendizaje, como una habilidad mental, derivado de la Psicología tradicional. Por lo tanto esta nueva perspectiva esta asociada a un cambio de paradigma, de considerar el aprendizaje, como fenómeno cognitivo a pasar a considerarlo como práctica social.

Por un lado hay que considerar que las tecnologías digitales y los nuevos medios de comunicación retan concepciones epistemológicas tradicionales, las prácticas individualistas de la enseñanza formal basadas en el predominio del lenguaje y las nociones tradicionales sobre alfabetización basadas en la escritura y la lectura. Por otro lado hay que considerar el nuevo panorama semiótico que frecen las tecnologías digitales; una nueva forma de representación, de comunicación y también una nueva forma de crear conocimiento.

Un supuesto de mi estudio fue que las affordances de las tecnologías digitales, las posibilidades multimodales y semióticas que permiten la imagen, sonido, texto y movimientos, junto con las teorías socioculturales del aprendizaje requerían la re-conceptualización no sólo de la descripción y la práctica pedagógica, sino también de la noción de aprendizaje y la alfabetización.

Mi aportación en este artículo esta basada en una investigación sobre mi práctica pedagógica con tecnologías digitales. Desde esta perspectiva me embarco en un proyecto innovativo, una nueva actividad y una nueva forma de conceptualizar no sólo el aprendizaje pero también la práctica pedagógica en el museo. Desde mi intervención, investigación-acción, exploro el potencial de las teorías socioculturales y un enfoque multimodal socio semiótico para enfocar mi práctica pedagógica y el aprendizaje con tecnologías digitales en ambientes fuera del colegio. Todo lo cual representa un reto a las prácticas educativas tradicionales, las prácticas individualistas basadas sólo en la cognición y en la predominancia del lenguaje, las concepciones sobre que es el conocimiento como fijas y externas, la cuales aparecen como desconectadas del entorno social y cultural.

### ***El rol de las teorías Socioculturales: su importancia y relevancia en la museística***

Las teorías socioculturales, en particular la teoría de la actividad, no sólo presentan una oportunidad de superar las dicotomías; como por ejemplo, individuo y contexto, mente y cuerpo, sino que permite reconocer el contexto particular del museo, sus recursos semióticos y multimodales. A través de la teoría de la actividad, me fue posible basarme en el concepto de mediación, para poder analizar las diferentes dimensiones que influyen y afectan una determinada actividad, de acuerdo a los componentes de actividad sistémica (ver figura 1.a). La actividad sistema representada por un triángulo, describe no sólo el micro contexto, el aspecto inmediato de una determinada práctica, sino también el macro contexto, aquel que es determinado por el discurso de la institución. Otra de las consecuencias de la aplicación de esta teoría fue la identificación de contradicciones. Las contradicciones de acuerdo a la tercera versión de la actividad sistémica no son lo mismo que problemas, pero representan una oportunidad y camino para el cambio e innovación.

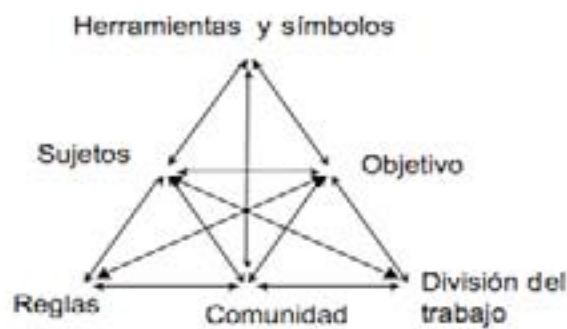


Fig 1.a Modelo de actividad sistémica basado en Engeström



Fig 1.b Contradicciones encontradas en la actividad sistémica del museo

Las contradicciones surgen cuando concibo la actividad pedagógica del museo bajo la figura del profesor como transmisor de unos conocimientos predeterminados.

Las principales contradicciones encontradas fueron (ver figura 1.b):

#### *Herramientas*

- Se enfatiza en una comunicación basado en el lenguaje ignorando de esta manera los recursos semióticos y multimodal en el museo.
- El uso de las tecnologías digitales sirven como recurso a un fin pre-determinado
- Se ignora las posibilidades semióticas (affordances) del museo sino y de las tecnologías digitales.

#### *Reglas*

- Se enfatiza la enseñanza como una pedagogía lineal, de transmisión de información y hechos en detrimento de creación de conocimientos, la creatividad e innovación
- El uso de las tecnologías digitales sirven como medio para un fin determinado o contenido pre-establecidos

#### ***La división del trabajo***

La pedagogía se basa en la figura del profesor como experto y transmisor de conocimientos, lo cual implica la conceptualización del individuo como sujeto pasivo. Basado en una idea homogénea del aprendizaje.

#### ***Una nueva práctica pedagógica***

Las mencionadas contradicciones junto con el análisis longitudinal, etnográficos de mis datos sirvieron de punto de partida para el planteamiento y desarrollo de una nueva forma de concebir mi práctica pedagógica y también el aprendizaje. La innovación, fue el resultado de un nuevo modelo de práctica social, de un marco metodológico,

una forma sistemática de relacionar la teoría con los datos. Este marco me provee con las herramientas necesarias no sólo para analizar, sino también para interpretar y desarrollar mi trabajo como educadora. La investigación-acción, fue motivo para mi de proponer y llevar a cabo no sólo una intervención, sino también una forma de reflexionar sobre mi propio ‘aprendizaje’ de la forma como lo considera McNiff (McNiff, 2006). También es necesario mencionar, que si antes se cuestionaba el valor científico de la investigación-acción, ahora es considerado necesario para desarrollo de un conocimiento científico. Además de la investigación-acción, me baso en una perspectiva multimodal y en la comunidad de práctica (Wenger, 1998). El termino multimodalidad hace referencia a otros modos de comunicación y representación diferentes al lenguaje. En conjunto estas teorías fueron útiles en ofrecerme una alternativa a las contradicciones mencionadas anteriormente y constituyeron una forma de proporcionar ‘voz’ (voice) y ‘determinación’ (agency) a los participantes. Por otro lado estas teorías me han permitido conocer y reconocer los recursos semióticos multimodales del museo, de las tecnologías digitales y me han facilitado una nueva forma de concebir mi práctica pedagógica. El cuadro 1 representa las transformaciones y cambios experimentados.

<b>Pedagogía antigua</b>	<b>Nuevo modelo Pedagógico</b>
Basado en el desarrollo de habilidades y transmisión de información	Basado en la creación-de-significados
Basado en la figura del profesor como experto y la del alumno como individuo pasivo, receptor de significados	Basado en el papel del facilitador y del individuo como ‘agente activo’, creador de significados
Basado en lenguaje (hablado y escrito)	Basado en recursos semióticos, multimodales y en una perspectiva sociocultural del ‘aprendizaje’
Basado en contenido y metas pre-definidas	Basado en el proceso de participación, de negociación y creación-de-significados
Ajeno a su contexto	Basado en las affordances del contexto
Limitado al tiempo y espacio de los ‘contextos formales de aprendizaje’	Basado en diferentes espacios y tiempos

*Cuadro 1. Resumen de las principales diferencias entre una pedagogía tradicional y un nuevo modelo pedagógico*

### ***Un marco conceptual para crear-significado con tecnologías digitales***

A diferencia del colegio donde los alumnos adquieren información de la profesora de acuerdo a un curriculum predeterminado, en el museo los visitantes no necesariamente aprenden contenidos pre-definidos, sino que pueden ser influenciados por los múltiples recursos semióticos y multimodales. La idea de crear-significado es considerada como práctica social, lo cual implica que el ‘aprendizaje’ ya no es considerado como prácticas

individualistas referidas a la adquisición de habilidades y/o información, sino como un proceso de negociación y participación en múltiples comunidades de prácticas.

Las tecnologías digitales no son usadas como un medio para un fin ‘el aprendizaje’ sino que es considerado parte integral de ‘la actividad’, sujeto al dinámico proceso de creación-de-significado. El marco desarrolla la idea de ‘la actividad’, que es un espacio intermediario que sintetiza el aspecto institucional (macro) y el aspecto situacional o social (micro) de la actividad. Este marco, tiene sobre todo el objeto de presentar y representar el proceso de transformación para la creación-de-significado (“meaning-making”). Es un proceso de negociación por el cual los participantes se sienten identificados en la actividad, satisfacen sus necesidades de expresión, creación, comunicación, de pertenencia, desarrollan sus intereses, iniciativas, subjetividades, pero también una nueva forma de ser alfabetos. Este marco conceptual se desarrolla en torno a la idea de ‘actividad’ y tres componentes:

- Información, conocimiento y diseño
- Comunicación, multimodalidad y práctica
- Tecnología, texto y práctica

a) Información, conocimiento y diseño

Con la introducción de las tecnologías digitales en la sociedad, la diferencia entre información y conocimiento se hace más evidente, el computador puede ofrecer información pero no crear-significado. La diversidad de recursos en el museo, por ejemplo los objetos motivo de la colección, los materiales del cual están hechos, los colores y las conversaciones, etc. forman parte del panorama semiótico y multimodal, todos los cuales comparten con el lenguaje, el potencial de contribuir igualmente a crear significado. Sin embargo es el proceso de participación en ‘la actividad’ por el cual la materialidad de un objeto, en este caso las tecnologías digitales, llega a formar parte del repertorio del individuo. El concepto de ‘la actividad’ también representa el proceso de transformación por el cual información se convierte en conocimiento y llega a ser relevante para el individuo. Diseño, no es sólo una forma de expresión, creación, que refleja la identidad del individuo, su edad, género, cultura, preferencias, etc. sino que también refleja la apropiación de significado y puede ser visto como un desarrollo de trayectorias a través del espacio y del tiempo.

b) Comunicación, multimodalidad y práctica

Este componente reconoce como las tecnologías digitales han cambiado las formas tradicionales de comunicación y representación y también de crear conocimiento. Comunicación entonces es vista de una forma más amplia que el lenguaje escrito

y hablado, es vista como multimodalidad, donde otros modos (como el sonido, la imagen, movimiento) tienen el mismo potencial para crear significado. Entonces, dentro de este modelo la zona de desarrollo próximo, puede ser entendida como la multiplicidad de perspectivas o que ofrecen la multimodalidad. Otra de las consecuencias directas de este modelo es que la competencia digital de los individuos esta ligado a su capacidad para reconocer y conocer las affordances de las tecnologías digitales.

### ***Tecnología, texto y práctica***

Junto con los otros dos componentes, este apartado reconoce como texto y contexto son creados colaborativamente. Por otro lado la relación entre tecnología, texto y práctica refleja la disposición de los participantes de participar en una determinada actividad. Este componente demuestra como la participación dentro de una determinada actividad, llega a ser una oportunidad para el desarrollo de la subjetividad, de autoconocerse, pero también una oportunidad de inter-subjetividad, de interactuar con otros y llegar a conocer a otros. De acuerdo a esta proposición texto es entendido como híbrido, entendida como la expresión de pertenencia a diferentes comunidades de prácticas, por ejemplo, la escuela, el hogar, el museo; pero también a la diversidad de recursos semióticos y multimodales que puede incluir o que influyen en su creación.

### ***Conclusión***

Las tecnologías digitales presentan muchos retos a los educadores, entre ellas esta la necesidad de reconsiderar nuestra visión de que es el aprendizaje, pero también de nuestra práctica pedagógica. En este artículo he presentado las razones teóricas y prácticas que motivaron esta innovación las cuales espero también puedan servir de ejemplo y reflexión para los educadores de museos. Por lo tanto este articulo propone el concepto de 'contextos de aprendizaje informal', basado en la idea de una nuevo modelo pedagógico y una nueva actividad sistémica, la cual surge como resultado del trabajo metodológico descrito.

## *Referencias bibliográficas.*

---

- Bakhtin, M. M.** (1981) The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin, Austin, TX: University of Texas Press.
- Bruner, J. S.** (1996) The culture of education, Cambridge, Mass.: London, Harvard University Press.
- Bruner, J., S. & Weinreich-Haste, H.** (1987) Making sense: the child's construction of the world, London: Methuen.
- Buchanan, R., & Margolin, V.** (Eds.) (1995) Discovering design: Explorations in design studies, Chicago: Chicago University Press.
- Calderón, Bronya.** (2009) How children make-meaning with digital technologies in Out-of-school settings. The International Journal of Learning, Volume16, Issue 9, pp.153 -168
- Castells, M.** (2000) The rise of the network society, 2nd ed. ed., Oxford: Blackwell.
- Cole, M. and J. V. Wertsch** (1996) Contemporary implications of Vygotsky and Luria, Worcester, Mass., Clark University Press.
- Engeström, Y.** (1999) Perspectives on activity theory, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G.** (2003) Literacy in the new media age, New York: Routledge.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991) Situated learning: Legitimate peripheral participation, Cambridge: Cambridge University Press.
- McNiff, J. and Whitehead, J.** (2006) All You Need to Know about Action Research, London: Sage.
- New London Group** (1996) A Pedagogy of multiliteracies: Designing social futures, Harvard Educational Review, 66, 60-93.
- Nardi, B.,** Editor (1996) Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction, Cambridge. MIT. Press.
- Wells, G.** (1999) Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wenger, E.** (1998) Communities of practice: Learning, meaning and identity, Cambridge: Cambridge University Press.